

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
CURSO DE GEOGRAFIA

Letramento espacial como uma pré-paração pedagógica para os anos iniciais do
Ensino Fundamental: Compreendendo os processos de aprendizagem

MARINA VARGAS LEONHARDT

PORTO ALEGRE

2018

MARINA VARGAS LEONHARDT

**Letramento Espacial como uma pré-paração pedagógica para os anos
iniciais do Ensino Fundamental: Compreendendo os processos de
aprendizagem**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Licenciatura em
Geografia como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada.

Orientadora: Profa. Dra. Roselane Zordan
Costella

PORTO ALEGRE

2018

MARINA VARGAS LEONHARDT

Letramento Espacial como uma pré-paração pedagógica para os anos iniciais
do Ensino Fundamental: Compreendendo os processos de aprendizagem

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Roselane Zordan Costella – UFRGS

Profa. Dra. Ivaine Maria Tonini – UFRGS

Prof. M.Sc. Leonardo Pinto dos Santos - SEDUC/RS

Dedico o meus estudos e o presente trabalho axs¹ estudantes – daquelxs que passam necessidades básicas, assim como xs que sofrem com doenças contemporâneas (estresse, depressão) por viverem rotinas muito atarefados – todxs aos quais tive o privilégio de conhecer e aprender/ensinar (em com))junto. Seremos eternos companheirxs na estrada da aprendizagem. A(os) colegas professorxs que historicamente no Brasil não recebem o devido reconhecimento, mas seguem fazendo sua revolução em escala pessoal, modificando a vida de tantos.

¹ Utiliza-se o uso de “X” para representar a variação de gênero de modo a contemplar mulheres, homens e demais denominações de gênero, buscando não fazer distinção ou segregação linguística; assim como para tornar a leitura facilitada.

Agradecimentos

Agradeço às instituições, colegas e estudantes que possibilitaram minha pesquisa. Ao subprojeto PIBID Geografia - UFRGS que desde meu segundo semestre possibilitou que estivesse em sala de aula aprendendo e (re)conhecendo que escolhi a profissão acertada. Ao Programa de Extensão da UFRGS, Pré-Vestibular PEAC, que muito ensinou-me sobre minha identidade docente e que educação popular se faz dentro, mas principalmente fora da sala de aula. Ao Prof. Antônio Carlos Castrogiovanni, a quem reconheço meu letramento espacial/cartográfico. A Profa. Roselane Zordan Costella pela doce atenção e garra em lutar por um ensino de qualidade, que tanto me inspira. Aos amigos e familiares, pois nunca me senti sozinha nesta árdua jornada acadêmica. Meu sincero obrigada, espero retribuir a altura.

“O ato de pensar o próprio corpo e
indispensável para a construção do
conhecimento espacial.”
Castrogiovanni e Costella (2016,
p.58)

RESUMO

A presente pesquisa versa sobre o letramento espacial, a partir da possibilidade de concebê-lo como pré-paração pedagógica para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Onde a partir de uma base metodológica qualitativa, observações em turmas de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, foram realizadas em escolas de ensino público (estadual e municipal) e particular no município de Porto Alegre, assim como questionários aplicados as professoras regentes das turmas. Tornando-se crível analisar os processo de aprendizagem partiu-se das bases teóricas de Castrogiovanni (2000), Costella(2008), onde é possível explanar sobre o letramento espacial e noções projetivas espaciais. Seguindo cinco capítulos, estes apresentando: a metodologia utilizada durante a pesquisa, significação e adequação sobre o uso do termo letramento; noções projetivas espaciais e como se desenvolvem nos processos de aprendizagem dxs estudantes; a formação e letramentos dxs docentes; debate e reflexão sobre os dados levantados durante a pesquisa, afinando o olhar sobre o ensino de Geografia no município de Porto Alegre; conclusões parciais da pesquisa. Para assim ser possível o reconhecimento e compreensão do letramento espacial como uma grande possibilidade dentro do ensino de Geografia.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; letramento espacial; Geografia; relações espaciais

RESUMEN

La presente investigación versa sobre el letramento espacial, a partir de la posibilidad de concebirlo como pre-paración pedagógica para los años iniciales de la Enseñanza Fundamental. En el marco de una base metodológica cualitativa, observaciones en grupos de 3º y 4º años de la Enseñanza Fundamental, se realizaron en escuelas de enseñanza pública (estatal y municipal) y particularmente en el municipio de Porto Alegre, así como cuestionarios aplicados a las profesoras regentes de las clases. En el caso de que se trate de un proceso de aprendizaje, se partió de las bases teóricas de Castrogiovanni (2000), Costella (2008), donde es posible explicar sobre el letramento espacial y nociones proyectivas espaciales. Siguiendo cinco capítulos, estos presentando: la metodología utilizada durante la investigación, significación y adecuación sobre el uso del término letramento; nociones proyectivas espaciales y cómo se desarrollan en los procesos de aprendizaje de lxs estudiantes; la formación y las letras de lxs docentes; debate y reflexión sobre los datos levantados durante la investigación, afinando la mirada sobre la enseñanza de Geografía en el municipio de Porto Alegre; conclusiones parciales de la investigación. Para así ser posible el reconocimiento y comprensión del letramento espacial como una gran posibilidad dentro de la enseñanza de Geografía.

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje; letra del espacio; Geografía; relaciones espaciales

LISTAS DE IMAGENS

Imagem 1. DIFERENCIAÇÕES BÁSICAS ENTRE LETAMENTO E AFABETIZAÇÃO	20 - 21
Imagem 2. RELAÇÕES TOPOLÓGICAS ELEMENTARES.....	22 - 23
Imagem 3. ATIVIDADE APLICADA NAS TURMAS OBSERVADAS. PORCENTAGEM DE ACERTOS.....	36

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Resultado das observações.....	31
Tabela 2. Perguntas específicas professoras. Ensino público e privado	34
Tabela 3. Perguntas específicas professoras. Formação das professoras.....	37
Tabela 4. Perguntas específicas professoras. Conteúdos.....	38

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: COMO EM UM PLANO DE AULA: O QUE? COMO? E POR QUÊ?.....	12
1. METODOLOGIA: UMA PROPOSTA PARA PENSAR O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	16
2. PORQUE LETRAMENTO E NÃO ALFABETIZAÇÃO?	19
3.CONSTRUÇÃO DAS NOÇÕES DE ESPAÇO: ENTENDO AS RELAÇÕES ESPACIAIS.....	22
4. A FORMAÇÃO DAS(OS) DOCENTES: EU SOU LETRADA?	26
5. O ENSINO PÚBLICO E PRIVADO DE PORTO ALEGRE: AFINANDO O OLHAR SOBRE A PESQUISA.....	31
6.CONCLUSÕES PARCIAIS.....	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
APÊNDICE	50
APÊNDICE A	50
APÊNDICE B	52

APRESENTAÇÃO: COMO EM UM PLANO DE AULA: O QUE? COMO? E POR QUÊ?

O presente trabalho pretende compreender os processos de aprendizagem referentes ao ensino de Geografia, presentes nos anos iniciais, do Ensino Fundamental, elaboramos assim, pesquisa e reflexão sobre o letramento espacial como uma pré-paração pedagógica para xs discentes e docentes. Para o recorte da pesquisa observou-se turmas de 3^º e 4^º ano, em escolas de ensino particular e público (estadual e municipal) do município de Porto Alegre, assim como foram aplicados questionários nas professoras.

A escolha do município se deve tanto pelo envolvimento profissional quanto pessoal - estando situadas as instituições de ensino das quais estive presente na posição de discente quanto docente (durante estágios, bolsas, trabalho formal e voluntário). Além disto, possui a capital gaúcha um número representativo de instituições de Educação Básica (estaduais, municipais e particulares), num total de 1.050, sendo destes: 98 escolas municipais, 258 estaduais, 5 federais e 694 particulares², possibilitando assim, diversas alternativas para o desenvolvimento da pesquisa.

O histórico do ensino público e privado em Porto Alegre é marcado por projetos que visam uma educação construída por toda comunidade escolar, além de propostas de ensino integral, sempre visualizando um “espaço escolar possibilitador” para além dos períodos hora/aula, sendo local de socialização onde ocorrem inúmeras significações não somente dxs estudantes, mas de toda comunidade no entorno escolar. Assim, possível reconhecer as possibilidades postas para a produção do letramento espacial, pois acreditamos ser admissível a partir deste, explorar as possibilidades de uma pré-paração pedagógica que ultrapassa um ensino que limitasse muitas vezes somente em descrever, ou fazer uma leitura superficial do espaço.

E buscamos encontrar possibilidades de tencionar um ensino que preocupasse com a aprendizagem, que não contente-se em memorizar, e sim preocupe-se com o

² Dados MEC/INEP/DEED/CGCEB - Censo Escolar da Educação Básica 2016.

“fazer aprender”, sendo para isso necessária a significação (KIMURA,2008) do está sendo apresentado.

Esta pesquisa de conclusão de curso de graduação tem como principal questionamento: Qual a importância do desenvolvimento das relações espaciais projetivas, em alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que os mesmos leiam de forma letrada o espaço? Esta questão de pesquisa vem seguida de inquietações sobre o significado social do letramento, bem como da importância em interpretar o espaço e suas configurações mutáveis e passageiras como a paisagem, o lugar e territórios.

Para dar conta deste questionamento elaborou-se como objetivo geral: Analisar como os estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais, tendo como aporte três escolas, - aprendem Geografia, ao mesmo tempo como os professores descrevem alunos compreendem o ensinar Geografia no contexto da sala de aula.

Como objetivos específicos, para dar conta da inquietação da pesquisa e do objetivo geral, apresentamos: a) Compreender como os alunos pesquisados respondem às práticas referentes ao ensino de Geografia, a partir das observações e atividade realizadas em sala de aula; b) Reconhecer o domínio teórico dos professores em relação ao ensino de Geografia para os alunos, por meio do instrumento de questionário dirigido a eles; c) Refletir sobre a formação dos professores dos anos iniciais em relação ao ensino de Geografia como pré-paração para o aluno que seguirá com estes conhecimentos para os anos finais.

Para conseguir alcançar os objetivos postos, acreditasse ser necessário fundamentar nas teorias já desenvolvidas - Castrogiovanni e Costella (2016), Callai (2005), Pires (2016) - as práticas realizadas. Sendo alguns entendimento base para o desenvolvimento do projeto, o entendimento sobre letramento (SOARES, 2006) e noções espaciais (PAGANELLI, 1985), pensamos também, no (re)conhecimento do espaço ausente e espaço mentalmente projetado (COSTELLA,2013) que implicam diretamente na capacidade de projetar(se) e assim elaborar a leitura espacial. Nos dicionários letramento é apresentado como substantivo derivado de verbo (letrar), indicando ação ou resultado, acreditasse que ao relacioná-lo com o espaço que este deva ser compreendido para além do sentido de finalidade e sim como processo, de tal modo, com base nos autores expostos entende-se letramento espacial sendo o processo de compreensão do espaço através de sua leitura.

O texto será apresentado numa sequência de seis capítulos que buscam atender os objetivos e problematizações propostos. No primeiro capítulo, está a apresentação da metodologia como “uma proposta para pensar o ensino de Geografia”, explicando o processo metodológico, suas etapas e desenvolvimento. No segundo capítulo, busca-se explicar os motivos para trabalhar com o termo letramento e não alfabetização, quais as diferenças, os referenciais teóricos e por quê acreditamos que esta linha adequasse melhor ao ensino de Geografia.

No terceiro capítulo, “Construção das noções de espaço: Entendo as relações espaciais”, trataremos sobre as noções espaciais (topológica, projetiva e euclidiana), apresentando noções básicas e buscando compreender melhor suas potencialidades para o ensino de Geografia. No quarto capítulo, pretendesse voltar o olhar aos docentes, a partir do questionamento “Eu sou letrada espacialmente?”, afinal é possível letrar um estudante, se você mesmo não for letrado? Onde será elaborado leitura crítica-reflexiva sobre o letramento da própria autora, tendo também nas seis professoras entrevistadas e observadas uma base para compreender como está posta a formação dos docentes, e assim o ensino de Porto Alegre, que nos encaminha ao próximo capítulo.

No capítulo cinco, será possível afinar o olhar sobre a pesquisa e assim interpretar melhor o ensino público e privado de Porto Alegre, onde a partir das observações e questionários foi possível através de tabelas e gráficos qualificar a pesquisa. Por fim, no capítulo seis, as considerações parciais pretendem produzir um apanhado dos relatando até então, sintetizando o que foi construído na pesquisa e os avanços feitos, de modo a responder o questionamento da pesquisa, compreender os objetivos (gerais e específicos) e talvez questões além.

Importante ressaltar de início que esta pesquisa não se trata de uma busca dicotômica entre certo e errado, ou mais certo ou em menos errado - acreditamos sim, como em qualquer área, em linha de estudo/pesquisa/pensamento teórico, os quais ficarão evidenciados no decorrer deste trabalho. Há intenção em reforçar este ponto, pois neutralidade acadêmica é um mito que por vezes trabalha deslegitimando a pesquisa ao fazer acreditar que esta deva ficar distante da sociedade e o que a compõe (fatos políticos, econômicos). Pensamos o contrário, uma pesquisa sem envolvimento e finalidade social é vazia e serve somente para preencher prateleiras e egos. Espera-se que o presente trabalho venha a contribuir com as pesquisas -

antecedentes tanto quando precedentes - referentes ao ensino (e mais especificamente) de Geografia.

1.METODOLOGIA: UMA PROPOSTA PARA PENSAR O ENSINO DE GEOGRAFIA.

O método escolhido para realização da pesquisa trata da abordagem qualitativa, partindo de propostas que visem atender os objetivos específicos. Pretende-se realizar pesquisa de caráter descritivo, tendo como base as observações das turmas, além da aplicação de questionários nas professoras de escolas do município de Porto Alegre.

Na primeira etapa do projeto, de modo a tentar responder aos primeiros objetivos específicos (a e b) da pesquisa, fez-se as observações em turmas de 3^o e 4^o anos do Ensino Fundamental nas escolas, sendo identificadas neste trabalho como Escola A (escola estadual localizada no extremo norte de Porto Alegre), Escola B (referente a escola municipal, do extremo leste de Porto Alegre) e Escola C (a escola particular localizada no centro-sul geográfico do mesmo município) de modo a compreender a dinâmica da sala de aula e se é possível reconhecer o letramento espacial destxs estudantes do Ensino Fundamental.

Devido ao fato de o Ensino Fundamental não possuir períodos delimitados por tempo fechado – como nas outras etapas escolares, numa média de 45 minutos por período – optou-se por observar uma hora em cada turma, ocorrendo, normalmente nos momentos antes e depois do recreio. Nas Escolas A e B, estavam presentes durante a observação uma média de 21 alunxs, sendo 30 matrículas ou mais para cada turma, na Escola C as turmas não passavam de 20 estudantes matriculadxs, estando presente se não todos, apenas um ou dois faltantes.

Sendo um total de seis observações, assim apresentamos, seis professoras diferentes - todas mulheres com média de 32 anos - aqui apresentadas como: Professora 1 - Escola A (P1.A), Professora 2 - Escola A(P2.A); Professora 1 - Escola B (P1.B), Professora 2 - Escola B (P2.B); Professora 1 - Escola C (P1.C), Professora 2 - Escola C (P2.C). Destas apenas a professora P1.A não havia cursado pedagogia e sim letras como ênfase em inglês, todas as demais são pedagogas e uma possui especialização (P2.C). Todas estas responderam a um questionário.

Buscando expressar de forma homogênea e sistematizada construiu-se questionamentos base, a partir de um relatório de observação³ utilizado em todas as observações nas escolas, para assim poder expressar de modo qualitativo as informações apresentadas. Como também, foram entregues questionários⁴ às seis professoras responsáveis pelas turmas observadas, contendo 9 perguntas referentes à sua formação, percepção sobre o ensino de Geografia e dentro deste o letramento espacial, mais especificamente.

A fim de corroborar com os apontamentos feitos nas observações e questionários, foi elaborada a aplicação de uma atividade simples para averiguar a presença de letramento ou não nos estudantes. Ao fazer a apresentação (ou despedida) à turma, foi-lhes apresentado uma história: “Estudo para ser professora de Geografia... A Geografia estuda o planeta Terra, visitar diversos locais nos auxilia a conhecê-los (...)”. Assim seguia-se explicando que existe um sinal para pedir carona, para isto foi solicitado que imitassem e após que fizessem com uma mão específica (direita ou esquerda), pontuando quantos estudantes conseguiram fazer a conversão, quantos tentaram mas não conseguiram.

No segundo momento, buscando responder o terceiro objetivo específico (c) foi elaborado levantamento teórico da pesquisa, orientado nas ideias do letramento espacial de Costella (2008), como de Castrogiovanni e Costella (2016), onde o letramento espacial confere a ação de se apropriar do conhecimento, dando a este significado, também pode ser descrito como a compreensão do espaço através de sua leitura. Acreditamos que letramento é o termo que melhor abrange o significado dado à leitura espacial, de acordo com o entendimento do termo letramento pelas autoras das linguagens Soares (2006) e Kleiman (2012).

Em nossa concepção tornou-se inevitável, durante esta etapa, (re)pensar o ensino de Geografia como um todo - os modelos de ensino, as estruturas, conteúdos apresentados, assim como o papel dos docentes neste processo e principalmente promover um debate metodológico. Relembramos o que a professora Kimura (2008, p.81), nos diz:

Não se trata de uma polaridade opondo os chamados conteúdos geográficos e as metodologias de ensino. Ambos precisam ser articulados criteriosamente para uma aprendizagem compreensiva do aluno.

³ Apêndice B. p. 44.

⁴ Apêndice A. p.42.

Na presente pesquisa confabulamos com os pensamentos de Kimura (2008), Nóvoa (2006), de Marcos Couto (2016), Vissentini (2004), assim, como Pires (2016, p.21), quando diz: “o período dos anos iniciais é de construir os conceitos básicos da Geografia e que são básicos para a vida.”. Por isto, busca-se adotar uma postura metodológica que o leve a refletir sobre os processos de aprendizagem, e dentro deste acreditasse na necessidade de reflexão sobre a prática docente (observando, analisando, buscando teorizar e compreender). Contudo, tornasse essencial evidenciar que ao pesquisar e refletir sobre as práticas das colegas observadas, foi realizada autorreflexão quanto a própria prática docente. Acreditasse que ao pesquisar sobre o ensino de Geografia e buscar aperfeiçoamentos, ocorre autoanálise no processo e este é um exercício altamente necessário, de forma a despersonalizar os indivíduos e tornar a pesquisa voltada para o grupo de professorxs abarcados no recorte da pesquisa e não simplesmente fazer uma crítica ao que está apresentado.

Dada a metodologia precisamos compreender noções básicas para tornar a atual pesquisa digna de leitura e crítica, buscamos assim explanar sobre letramento e noções projetiva, sendo devidamente referenciados, será possível analisar/refletir a metodologia aqui já explicada.

2.PORQUE LETRAMENTO E NÃO ALFABETIZAÇÃO?

Alfabetizar é propriamente ensinar a ler (significado originado do dicionário Aurélio), é reconhecer os signos, por mais que não se consiga compreendê-los/significá-los, isto já seria alfabetizar para Soares (2006, p.16 – 18.). Enquanto, letramento é o resultado da ação de ensinar a ler e a escrever, ou seja, letrado é todx aquelx que se apropriou da escrita e leitura, incorporando a estes significado.

A diferenciação dos termos, pode ser explicada na origem do verbo “letrar”, que já é utilizado em diversas outras línguas - literacy (em inglês), literacia (português de Portugal) e lettrisme (em francês) – porque estas nacionalidades reconhecem que o termo expressa melhor a condição de compreensão da leitura e escrita, já que está diretamente relacionado a consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas tanto para o indivíduo quanto para o grupo (SOARES, 2006, p. 20 – 21.). Em seus escritos, REGO, L. L. B (2002, p.7-11.) relata uma análise da experiência entre crianças que passaram por alfabetização e outras por um letramento (focado em desenvolvimentos práticos e sociais), onde observou-se duas notórias mudanças nos resultados das práticas de ensino, porque, as crianças que passaram pelo letramento apresentaram uma “visão mais ampliada de mundo”, além de demonstrarem maior interesse em permanecer na escola.

Ressaltamos também que letramento é uma abordagem mais abrangente, que pensa as práticas sociais (conhecimentos empíricos e cotidianos) e busca formas diversificadas para o ensino, ou seja, “uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita” (KLEIMAN, 2012, pg. 15- 21). A pedagogia Freireana, já letrava muito antes do termo ser reconhecido (e utilizado) no Brasil, contudo, é inegável que as práticas apresentadas pelo autor, são embasadas em um ensino significado, uma vez que, possibilitou (e possibilita até hoje) aos estudantes não só ler placas, cartões, cartazes, mas buscava problematizar o que estava sendo apresentado.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mais, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 1987, p.40).

Este trecho da obra *Pedagogia do Oprimido*, expressa o cerne das propostas Freireanas, que é desafiar para desacomodar, ou seja, para tirar do lugar e projetar a outro, um patamar mais alto – e aqui pensa-se no sentido de amplitude e não superioridade, pois, a proposta jamais será ser superior, mas sim, ampliar os horizontes daqueles que temos a honra de ensinar/aprender – e isto nada mais é do que alterar condição cultural, social, econômica e assim por diante, ou seja, letrar.

Alfabetizar não é um termo equivocado ou atrasado, para além do uso de termos acreditasse no exercício da profissão e no modo que seja feito, sendo possível a alfabetização e letramento tornam-se sinônimos complementares, ainda quando tratamos de alfabetização e letramento espacial. Para Castrogiovanni e Costella, 2016, p.31. , “Alfabetizar cartograficamente não consiste em desmistificar as noções de representação do mundo através de imagens ou mapas, mas sim, construir noções através de propostas concretas(...)”.

Contudo, observamos no termo letramento maiores possibilidades neste sentido mais contemporâneo e adequado com o ensino de Geografia. Referente a utilização dos termos letramento e alfabetização Pires (2016, p.48), diz:

A discussão entre os termos alfabetização e letramento quanto à aquisição da escrita e leitura fomentam discussões clássicas entre pesquisadores em educação, destacando-se Paulo Freire (1982) e Magda Soares(1998). Na Geografia desde a pesquisa de Livia de Oliveira que considera o mapa sobre os fundamentos psicológicos, metodológicos e cognitivos a abordagem sobre a aquisição da linguagem gráfica ou cartográfica, revela-se como uma habilidade de essencial importância tão quanto à escrita e leitura gramatical. Surgem assim, denominações para o ensino de Geografia neste sentido, tais como alfabetização e letramento cartográfico/espacial.

De modo a expressar as semelhanças e diferenças já postas sintetizamos no quadro a seguir as informações referentes aos termos letramento e alfabetização.

	LETRAMENTO	ALFABETIZAÇÃO
De acordo com Dicionário Aurélio Online	1.Tornar(-se) letrado, culto, erudito . 2-Conjunto de conhecimentos adquiridos na escola. 3 - Capacidade de ler e de escrever ou de interpretar o que se escreve.	1- Ação de alfabetizar, de propagar o ensino de leitura. 2 - Conjunto de conhecimentos escrita e leitura adquiridos na escola.

Está relacionado a:	Ao processo;	A ação;
	Refletir, interpretar;	Ensinar o código escrito;
	Leitura e compreensão de textos;	Signos e seus significados;
	Leitura de mundo;	Ensinar a leitura;
	Função social;	Codificação e decodificação;
	Práticas sociais que utilizam a escrita.	Participação em um mundo desconhecido.

IMAGEM 1. Diferenciações básicas entre letramento e alfabetização.

Fonte: Letramento: um tema em três gêneros. SOARES, 2006. Organização: da autora(2017).

Torna-se evidente que a proposta de letramento espacial, vem ao encontro de práticas sociais-cotidianas, através de atividades escolares, que possam auxiliar na construção do letramento dos estudantes, visando sempre um ensino que traga possibilidades de ampliação do horizonte social, pois confabulo com as ideias da Prefa. Costella (2012b, p.13) quando afirma que: “A escola tem a responsabilidade social de ensinar a estudar, combater e recriar ideias a partir de ideias”.

Sendo a palavra letramento um substantivo derivado de verbo (letrar), esta indica ação ou resultado, acreditasse que ao relacioná-lo com o espaço podemos compreendê-lo para além do sentido de finalidade, e sim como processo, de tal modo, neste trabalho entende-se letramento espacial sendo o processo de compreensão do espaço através de sua leitura. Ao trabalhar com o termo letramento espacial, acredita-se ser necessário debater/refletir para além do termo, e compreender as noções espaciais, para isso é preciso (re)conhecê-las, assim seguimos para próximo capítulo.

3. CONSTRUÇÃO DAS NOÇÕES DE ESPAÇO: ENTENDO AS RELAÇÕES ESPACIAIS

Ocorrem as noções espaciais em três etapas: topológicas (desenvolvida inicialmente), projetivas e euclidianas (estas desenvolvendo-se simultaneamente), onde nenhuma se coloca superior a outra, mas sim de modo complementar. Torna-se fundamental x alunx desenvolver estas relações pois a partir destas será possível construir e representar o espaço, ou seja, desenvolver seu letramento espacial.

Neste trabalho vamos nos deter mais na construção das relações espaciais projetivas para o entendimento das representações, que poderão ser de mapas, imagens, gráficos, pois xs alunxs pesquisadx encontram-se neste nível das relações espaciais e procura-se em seu letramento espacial auxiliar a construção desta noção. Contudo, apresentamos todas as noções espaciais, afinal estas são indissociáveis.

A noção topológica, “São as relações do espaço não influenciadas por deformações contínuas” (CASTROGIOVANNI, 2009, p. 17), ou seja, não consideram formas rígidas (ângulos e retas), sendo esta a noção mais elementar para construção e representação do espaço. Quando solicitado a uma criança que localize um objeto estas utilizam-se de expressões como: “está ao lado”, “é vizinho de”, “entre os”, estão manipulando as relações topológicas elementares: noções de vizinhança, separação, ordem, fechamento e continuidade para expressar e sintetizar seus significados, segue a imagem:

R.T.E.	SIGNIFICADO
VIZINHANÇA	Relação onde o entendimento do elemento se dá com a necessidade de outro; sendo percebidos no mesmo campo, próximos uns dos outros; ganham mais importância quanto menor for a faixa etária das crianças.
SEPARAÇÃO	Relação onde é possível perceber que os objetos, embora vizinhos, estão dissociados; ocupando posições distintas no espaço; não havendo superposição. Sendo trabalhada em conjunto à relação de vizinhança.
ORDEM OU SUCESSÃO	Relação a qual se percebe a distribuição dos elementos uns em seguida dos outros, sendo estes elementos vizinhos e separados.

ENVOLVIMENTO OU FECHAMENTO	Relação percebida em uma dimensão (noção de “entre”) ou em duas ou três dimensões (noções de exterior/interior); dada pela percepção elementar.
CONTINUIDADE OU CONTÍNUO	Relação envolve o reconhecimento e representação de pontos colocados em sequência no espaço. Traduz todas as outras noções: de vizinhança, separação, ordem, envolvimento.

IMAGEM 2. Relações topológicas elementares. Fonte: PAGANELLI, ANTUNES e SOIHET. A noção do espaço e tempo, 1985.
Organização: da autora (2017).

As relações projetivas de acordo com Castrogiovanni (2009, p. 18) “são as que permitem a coordenação dos objetos entre si num sistema de referência móvel, dado pelo ponto de vista do observador.”. Sendo esta relação a que possibilita as perspectivas e projeções, incluiremos então a percepção da reversibilidade estando relacionado a mobilização do pensamento, portanto, quando em face de uma transformação ou deformação da forma, as relações entre os elementos se mantêm, ou como é apresentado nas interpretações piagetianas realizada por Costella (2008, p.64) que compreende reversibilidade como:

[...] uma ação interiorizada que ordena o pensamento para construir uma imagem que compreende uma relação sequencial de objetos ausentes. Essa relação de objetos espaciais se dá de forma que pareça uma sequência material, mas, na realidade, tal ação ocorre com objetos simbolizados.

Possivelmente a compreensão mais fundamental do espaço projetivo, é a compreensão de lateralidade ou hemisferização corporal, que de acordo com a interpretação de Castrogiovanni e Costella (2016, p.43-44.), definimos como a noção mais fundamental do espaço projetivo, a compreensão de direita e esquerda. Ou também dito nas palavras de Paganelli, (1985, p.12): “A aquisição do ponto de vista vai permitir a orientação espacial. Uma das noções fundamentais do espaço projetivo é a noção direita/esquerda(...)”.

Sendo esta noção construída em três etapas: Na primeira fase, quando a criança considera direita e esquerda a partir do seu ponto de vista, localiza um objeto à sua esquerda, mas não consegue localizar esse objeto se ele for posto à esquerda de outra pessoa. A segunda fase, ocorre quando a criança já consegue considerar o ponto de vista do outro, assim, conseguindo localizar o objeto à esquerda dela e à esquerda de outra pessoa, desvinculando-se (mas ainda não totalmente) do

egocentrismo primitivo. Na terceira e última etapa a criança estando livre do egocentrismo, consegue localizar objetos à direita/esquerda uns dos outros, assim, como a compreensão das demais dimensões projetivas (frente/atrás, em cima/embaixo) - concedendo a mudança da orientação corporal para a orientação geográfica.

Consequentemente as relações euclidianas - que ocorrem simultaneamente com as projetivas - tem como base a noção de distância e situação dos objetos em relação uns aos outros, sendo o estágio mais completo das noções espaciais. Aqui definem-se a conservação de: distância, comprimento e superfície. Além da construção da medida de comprimento e das coordenadas métricas retangulares em três dimensões.

Nesta etapa são distinguidos, as noções de espaço concreto e espaço mentalmente projetado, sendo estas percebidas como:

Espaço mentalmente projetado é um termo utilizado pela teoria e compreende a forma ou a maneira como o aluno, sujeito da análise, pode enxergar um espaço que está em sua mente, no seu imagético, por meio de ações e coordenações de ações diante de conceitos que compreendem um espaço concretamente, mas presente em sua capacidade de projetar (COSTELLA, 2008, p.38).

Sabendo que as noções espaciais ocorrem como processo sem prazos definidos (de início e término) e que cada indivíduo pode perpassar as etapas, sendo que ao “completá-los” não está livre de erros e equívocos. Para exemplificar, foi elaborado durante primeira etapa metodológica da pesquisa, atividades aplicadas nxs estudantes, onde ocorreu somente 32% de acertos, a atividade estava relacionada às noções projetivas ao fazê-los distinguir direita de esquerda, analisamos assim, o equívoco na resposta não significa total inexistência do letramento espacial, contudo evidente problemas em relação a lateralidade.

Demonstrando uma realidade (não muito feliz, mas já esperada) na qual xs estudantes, na maioria, não são (e possivelmente não estão sendo) letradxs, sendo assim, é necessário trabalhar e buscar propostas práticas, por meio de atividades, oficinas, por exemplo, jogos do espelho e a dinâmica da massagem⁵. Para tentar reverter as defasagens de aprendizado e melhorar (ou possibilitar) o letramento espacial destxs estudantes.

⁵ Sendo estas Oficinas apresentadas na obra: “Brincar e Cartografar com os diferentes mundos geográficos: A Alfabetização Espacial”, de Castrogiovanni e Costella (2016, p. 51-52; 56-57).

Quando nos referimos neste trabalho de conclusão sobre letramento espacial estaremos falando também de letramento cartográfico, ou seja, de domínio das relações projetivas na construção do espaço. O entendimento das noções projetivas está diretamente relacionado a capacidade de projetar(se), pois é, a partir destas noções é que vamos ter uma efetiva lateralização, e sabemos que “o ato de pensar o próprio corpo é indispensável para a construção do conhecimento espacial.” (CASTROGIOVANNI E COSTELLA, 2016, p. 58).

Entendemos que da mesma forma que cabe aos geógrafos a leitura do espaço, aos professores de Geografia cabe acompanhar os estudantes para que estejam aptos a fazer esta leitura, e assim, tornarem-se seres atuantes no espaço. Tornando-se assim relevante pensar o papel dos docentes em Geografia parte-se para uma nova discussão e pensar como podemos letrar nossos discentes se nós mesmos talvez ainda não sejamos letrados.

4.A FORMAÇÃO DAS(OS) DOCENTES: EU SOU LETRADA?

Ao iniciar os estudos sobre letramento espacial, inquietações referentes ao desconhecimento dxs docentes quanto aos termos e noções fundamentais para o processo de ensinar/aprender Geografia, surgiram. Buscou-se então reflexão sobre o questionamento, presente no segundo objetivo específico desta pesquisas⁶. Decidimos pensar o letramento espacial dxs docentes a partir de sua formação da presente autora – assim como na análise dos questionários e observações das demais professoras.

Iniciamos com relato da autora: Lembro de ser questionada pela primeira vez sobre questões de leitura espacial, em uma aula de Educação Física, na 3ª série do Ensino Fundamental (com 9 anos) onde o professor (neste caso bem específico, existe um envolvimento todo especial, pois o dito professor é também meu pai, que sempre lecionou na escola que estudei), aplicou uma avaliação, onde tínhamos que responder individualmente qual a nossa direita e qual a direita do professor - um típico teste de lateralidade. A resolução para minha avaliação se deu na consulta de uma colega que já havia passado pela atividade e me explicou rapidamente, onde pude memorizar que para se definir as orientações de alguém a nossa frente é preciso fazer o processo de reversibilidade. Assim consegui “gabaritar a prova”, mas continuei a não compreender a leitura espacial - igualmente diversxs alunxs seguem sem serem letradx, mas com alguns conceitos decorados, quem sabe até parcialmente alfabetizadx.

Apresenta-se então o questionamento: “eu sou letrada espacialmente?”. Minha trajetória escolar/acadêmica está marcada pela educação popular, sendo aluna bolsista em escola particular (durante toda Educação Básica); educadora social; bolsista do subprojeto PIBID Geografia na UFRGS; como educadora em projeto social na Lomba do Pinheiro; professora no pré vestibular popular (programa de extensão da UFRGS) PEAC - Programa Estudantil Alternativa Cidadã. Contudo a experiência se não fundamentada e refletida não possibilita a real compreensão, termos e teorias que já faziam sentido para mim, só foram (re)conhecidos (agora) no fim da graduação.

⁶ b) Reconhecer o domínio teórico dxs professorxs em relação ao ensino de Geografia para xs alunxs, por meio do instrumento de questionário dirigido a eles.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, A., 1992, p.25).

Esta frase do Professor Antônio Nóvoa, vem corroborar com os apontamentos então feitos, pois da mesma forma que venho me sentir letrada somente após ler/reconhecer/estudar os termos e vivenciar a aplicação de oficinas sobre alfabetização cartográfica, coordenada pelo Prof. Antônio Carlos Castrogiovanni e os demais colegas Pibidianos, no XIV Seminário Institucional do Pibid UFRGS (2017) – onde nesta ocasião pude explicar a colegas docentes (em geral de outras áreas), sobre os benefícios que simples atividades práticas-didáticas tem sobre o processo de aprendizagem dxs estudantes.

Assim como na XIII Semana Geográfica da UFRGS (2017), onde com mais autonomia os Pibidianos re-fizeram as oficinas com xs colegas de graduação, onde mais do que auxiliar no letramento destxs, proporcionamos momentos de reflexão sobre suas práticas enquanto docentes. O que nos faz retornar a frase do Professor Nóvoa, afinal, especificamente meu letramento não ocorreu “por acumulação” de currículo (horas/aula aplicadas), mas sim com a crítica-reflexiva durante o processo.

Para além, acredita-se que a formação dxs profissionais da educação é uma constante re-construção e reflexão da sua prática docente, a partir do reconhecimento de sua realidade. Refutando no mito do “professorado por amor”, acreditamos que xs professorxs não são vocacionados (algo divino/sobrenatural), mas sim profissionais (de profissão = escolha + aperfeiçoamento). Acredita-se que para compreender a formação dxs docentes é preciso compreender o sistema educacional ao qual estes estão inseridos, reconhecer suas mazelas, mas também (e principalmente) os méritos - que comumente são oriundo das conquistas de lutas dos próprixs professorxs, afinal, ao professorado é aferido uma das propriedades mais únicas que é refletir enquanto ocorre o exercício da profissão, ou como nas palavras de Nóvoa (1992, p.27):

As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas: o profissional competente possui capacidade de autodesenvolvimento reflexivo.

O histórico da educação no Brasil é marcado por uma série de reformulações (elaborados comumente por profissionais de áreas fora da educação) e (em contrapartida) a constante luta contra a desqualificação dx profissional da educação e

as bases estruturais meritocracias. E dentro deste histórico está apresentado o ensino de Geografia que foi adaptando-se de acordo com as linhas de pensamento das quais era originário, tanto quando as aqui apresentadas no Brasil.

É possível pontuar em três grandes etapas o desenvolvimento do ensino no Brasil⁷, pensamos numa primeira etapa, exposta em um período pós independência, contudo, ainda escravocrata e elitista (durante o século XIX), dentro deste cenário se dão as primeiras experiências de escola formal, tendo como exemplo, o Imperial Colégio de Pedro Segundo (1850) - onde o ensino se fazia integralmente para homens ricos e brancos. Um ensino de ordem confessional (católica), este apresentado em metodologia tradicional e inserido neste uma Geografia corográfica, ou seja, descritiva sem preocupação com a cosmologia ou cartografia, onde as nomenclaturas e imagens eram meramente ilustrativas e expositivas.

Segunda etapa a mais extensa - entende-se da virada do sec. XIX para o Sec. XX, estendendo-se 1940 à 1960 - onde é pontual a busca por um ensino público popular, laico, e técnico-profissional. Marcado pelas reformas educacionais que regulamentaram tanto o ensino curricular, quando a profissionalização dos docentes, sendo desenvolvidos a LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação, iniciada em 1930 e apresentada em 1961), até a formação PNLD (Plano Nacional Livro Didático). Neste processo estava presente um ensino de Geografia que pode ser lido como tradicional, pois se colocava pragmático, estruturalista, sofrendo influência das escolas francesa, alemã e em sequência das escolas inglesa e estadunidense, já possuindo aporte crítico o qual não se contenta mais em somente descrever. Em 1930 dá-se início ao estudo da Geografia nas universidades, onde pode-se pensar na formação dx profissional docente concomitante com a dx geógrafx – tendo assim a fundação da AGB (Associação de Geógrafos Brasileiros) 1934 e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE em 1938. Mais adiante, não fora de contexto, durante a ditadura, temos o nascimento da Educação Produtivista (1964 à 1985) e assim esvaziamento do ensino crítico. A escola se torna instrumento da ideologia nacional-desenvolvimentista; Iniciasse o processo de endividamento externo - que ainda é apresentado nos livros didáticos como “milagre econômico”.

⁷ Utiliza-se como referência os escritos de Couto (2015), pois este faz uma retomada dos processos históricos do ensino brasileiro e o Ensino de Geografia a partir de dois autores: Dermeval Saviani e Ruy Moreira, a partir do século XIX até os anos 2000.

A terceira etapa, compreendida entre os anos 70 aos anos 2000/atualidade, está marcada com a retomada da Educação Produtivista (anos 90 até 2013), não obstante, agora com caráter neoliberal, que busca “educar para o trabalho”, inscrita em projetos como, por exemplo, Ensino Politécnico no Rio Grande do Sul, que vende uma “educação flexível”. Igualmente as propostas do Novo Ensino Médio, que na realidade se tornam meios para a manutenção da desigualdade social, onde nas escolas particulares o ensino se manterá preparando para as provas que classificam para o Ensino Superior e o ensino público preparará seus estudantes para empregos com menor exigência de conhecimentos e subsequentemente salários menores, distante de cargos de chefia e reconhecimento social.

Importante ressaltar que muitos ganhos vieram nestas etapas já descritas – a profissionalização do professorado expressos, por exemplo, na construção de faculdade específicas como: Faculdade de Formação de Professores (FFP) vinculada a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e demais licenciaturas onde a formação de professorxs é elaborada por meio da crítica-reflexiva. Ao mesmo tempo diante da formalização da profissionalização docente – principalmente na segunda etapa do desenvolvimento do ensino no Brasil, contudo, que desenrola pelas etapas subsequentes – ocorre uma abertura para o controle formalizado sobre xs professorxs. Afinal o ensino no país (por boa parte a história e ainda hoje) foi(é) infelizmente regido por profissionais da administração, economia, políticos, dentre outros, o que nos coloca à mercê de fundações, órgãos e empresas, das quais xs representantes nunca estudaram/produziram/trabalham diretamente com/sobre educação, como foi com a terceira e última etapa da proposta para o Ensino Médio.

Nas últimas décadas, principalmente, xs professorxs estão passando por sérias dificuldades que interferem no exercício da sua profissão, como a greve das escolas municipais de Porto Alegre por mais de dois meses – fato imposto axs professorxs, que veio a pouco contribuir com o presente trabalho de conclusão, pois quase não foi possível encontrar escola municipal para a primeira etapa do processo metodológico: observações e respostas aos questionários pelas professoras. No nível estadual, xs profissionais vem recebendo seus salários parcelados, o que demonstra total descaso com o ensino e a profissão docente. Em escala nacional a nova proposta do governo Temer para os editais do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) nos tenta

a desacreditar, além do desmantelamento das leis trabalhistas e da previdência, que ousadamente são denominadas “Reformas”.

Temos então um corpo docente que historicamente é desacreditado e desmotivado na rede pública, fazendo-os acreditar que nesta rede de ensino não se produz um ensino de qualidade. Assim muitas vezes busca-se encontrar realização no ensino particular que supre suas necessidade até onde ocorre a comercialização da educação – atentemo-nos para o já citado controle sobre os profissionais na segunda etapa do processo de desenvolvimento da educação no país e a fala da Professora 1 da Escola A (PA.1) a seguir.

Assim, refém das institucionalizações, muitas vezes não tendo recebido formação adequada xs professorxs seguem com defasagens no seu próprio letramento espacial e conseqüentemente sem poder letrar suas(seus) estudantes. Tentando buscado compreender a formação do professorado e a realidade imposta a estxs acreditasse ser importante fazer o recorte voltando o olhar para o ensino público e particular de Porto Alegre.

Para aprofundar este debate seguimos para o próximo capítulo, onde a partir dos questionários e observações foi possível fazer análise do letramento dxs docentes, discentes e ensino de Geografia na capital gaúcha.

5.O ENSINO PÚBLICO E PRIVADO DE PORTO ALEGRE: AFINANDO O OLHAR SOBRE A PESQUISA.

Já tendo expressado informações geográficas sobre o município, procura-se neste capítulo explanar sobre a realidade do ensino em que se encontram as escolas, assim como das professoras e estudantes observadas, de modo a produzir um panorama sobre o ensino público e privado de Porto Alegre. Estando as Escolas A (municipal) e B (estadual) em realidades mais próximas, contudo diversificadas da Escola C (particular).

De modo geral as escolas visitadas apresentaram-se, muito bem conservadas; colorida; limpas; as salas eram adequadas; haviam espaços de lazer e socialização (pracinha, pátio, quadras - onde somente na Escola B, não havia cobertura); locais aptos para o processo de aprendizagem. Possuindo as escolas públicas (A e B), evidentemente, estruturas mais simples que as da escola particular (C), esta apresentava-se mais grandiosas e completas, todavia, todas as instituições estavam em perfeito estado para cumprir seu papel.

Buscando versar sobre as observações, de modo sistematizado e nítido, para isto os relatórios de observação e anotações foram compilados em tabelas e gráficos de porcentagem. Além disso, a partir do método descritivo serão apontados as nuances das quais os dados compilados não conseguem compreender. Assim expressa-se de modo qualitativo as informações apresentadas, enquanto buscamos resolver os objetivos desta pesquisa, segue assim primeira tabela:

Questões pré-definidas para as observações	Sim	Não
Foi apresentado algum conteúdo de geografia DIRETAMENTE?	1	5
Foi apresentado algum conteúdo de geografia INDIRETAMENTE?	2	4
Foram utilizados Instrumentos geográficos?	0	6
A Professor (a) reconhece os conteúdos geográficos? E/ou aparenta ter compreensão dos mesmo?	2	4
Apresentou propostas de interdisciplinaridade?	2	4
Quantos alunos responderam corretamente a atividade aplicada	42	91

TABELA 1. Resultado das observações. Fonte: da autora (2017).

Apresentado um panorama geral, iniciamos os relatos pela Escola C, onde no terceiro ano durante uma aula no pátio, foi construído um terrário com xs estudantes, que mesmo com 8 anos, já apropriaram-se de conceitos como “impermeabilidade”, “fotossíntese”, distinção entre solo e rocha. Na mesma escola no quarto ano a professora propondo uma história imaginada, levou xs estudantes a “viajar”, trazendo questionamentos sobre as paisagens que estxs iriam encontrar durante o trajeto de suas casas ao litoral ou campo (no feriado que estava por vir). Deixando a atividade para casa, onde ficaram encarregadx de desenhar as diferentes vegetações e relevo que encontrassem pelo caminho de suas viagens.

Na Escola B, as aulas observadas podem ser descritas como de língua portuguesa e matemática, de modo bem tradicional, com bastante conteúdo no quadro, que devia ser copiado nos cadernos individualmente. Ao terminar deviam mostrar as professoras que conferiam, um por vez, pontuando os erros e liberando xs estudantes para ir para o recreio, no pátio, ou para casa – sempre com a manutenção do silêncio a partir de ordens e solicitações as quais no terceiro ano, foram muito bem recebidas e no quarto ano, nem tanto.

Na escola A, foi possível presenciar uma aula de matemática para o quarto ano, na qual xs estudantes montaram um dominó humano, elxs demonstram-se altamente interessadx e participativxs. No terceiro ano a aula seguiu muito parecida com as observadas na escola B.

Destaca-se nos dados apresentados na tabela 1, que somente as professoras que trabalharam direta ou indiretamente conteúdos de Geografia, foram as professoras da Escola C. Sobre estas foi possível observar o reconhecimento dos conteúdos geográficos (por mais que não totalmente), fazendo uso destes em sala de aula com domínio. As demais professoras das Escolas A e B, demonstraram interesse nos conteúdos geográficos, contudo, expressaram não ser possível trabalhá-los, pois necessitavam dedicar quase que integralmente suas aulas para a alfabetização da língua portuguesa dxs estudantes.

Alguns pontos se fazem altamente relevantes para a análise dos processos de aprendizagem e (re)conhecimento do ensino público e privado do município, assim destacamos três problemáticas iniciais. Nas escolas A e B a discrepância etária dxs estudantes – chegando a ocorrer alunxs com quatro anos de diferença na mesma turma – o perfil dxs estudantes mais velhos da turma eram meninos repetentes, que

possuíam maiores dificuldades de aprendizagem, não conseguindo escrever frases completas e reconhecendo as letras e números com dificuldades.

Estando apresentado este cenário com diversos processos de aprendizagem, na mesma turma, acreditamos que a aula observada, representa somente parte das dificuldades encontradas por estas professoras para propor atividades que contemplem todos os níveis de aprendizado dxs estudantes que acompanham. Ao serem questionadas quanto ao nivelamento dos processos de aprendizagem as professoras relataram fazer o que estava a seu alcance e que “repetiam”, “repetiam muito” as informações, as solicitações e afins.

Terceiro ponto de debate levantado nesta sequência de problemáticas apontadas, vinda principalmente da análise das professoras, onde nas Escolas A e B, estas relatam não identificarem incentivo fora do ambiente escolar, para leitura, escrita e estudo de um modo geral dxs estudantes. Onde algumas professoras compreendem que a realidade posta axs alunxs não possibilita grandes incentivos à educação (muitas vezes não tendo escrivaninha para sentar e fazer os temas, quem dirá computador para pesquisa em casa), mas que somente o fato de serem incentivados a frequentar a escola já pode ser considerado importante. Ao visitar a Escola A, foi relatado que um dos estudantes do terceiro ano (tendo este 10 anos) auxiliava os pais que estavam em condição de moradores de rua, vendendo panos de prato no sinal – ficamos a pensar qual a perspectiva que possui este menino?

Estas três problemáticas (discrepância etária dos estudantes dentro do mesmo ano; cenário com diversos processos de aprendizagem; não identificação de incentivo fora do ambiente escolar, para leitura e escrita) vindas todas das escolas A e B, fazem refletir sobre as diferenciações presentes no ensino público e privado. De forma alguma procurasse dualizar a discussão, ou trabalhar com vitimizações ou engrandecer qualquer rede de ensino, pretende-se aqui produzir crítica-reflexiva sobre como está posto o ensino, dentre as atuais circunstâncias, em Porto Alegre.

Assim, buscou-se perguntar diretamente para as professoras, que são perfeita fonte de informação sobre o assunto, no que se refere-se as suas experiências profissionais sobre as redes de ensino público e privada, segue as respostas das professoras ao questionamento:

Pergunta referente à docência: Você pode citar alguma diferença ou semelhança entre o ensino público e privado? E como você sente que isto afeta(afetou) seu trabalho?
P1.A - “São muitas as diferenças (ambiente de trabalho, direcionamento, etc.). Não me adaptei no privado principalmente pelo enquadramento pedagógico ao que o docente é submetido”
P2.A – não lecionou em escola particular.
P1.B - não lecionou em escola particular.
P2.B - não lecionou em escola particular.
P1.C – “Acredito que a estrutura que possibilita muitas construções pedagógicas é mais favorecida na escola privada. Isso afeta diretamente as metodologias utilizadas.”
P2.C – “Recursos/ humanos e materiais, cursos de formação.”

TABELA 2. Perguntas específicas professoras. Ensino público e privado.
Fonte: da autora(2017).

A partir do apontamentos postos pelas professoras, acredita-se que o ensino se apresenta em perspectivas diferentes nas redes de ensino em Porto Alegre. Para exemplificar, imaginemos uma corrida de 800 metros, onde na largada, alguns atletas ficam mais à frente dos outros, as disposições dos lugares são postas de modo a compensar a distância percorrida na primeira curva e todos possuem a mesma oportunidade de vencer a corrida.

Contudo, na experiência escolar, não ocorre essa compensação, alguns/algumas estudantes começam basicamente “atrás da linha de largada” e este período que precede é o que mais toma tempo, é o mais difícil de se vencer, pois equivale a fome, violência, abandono e todas as demais desigualdades sociais que encontramos na capital gaúcha e demais cidades do Brasil.

Não pretendemos comparar o processo escolar com uma competição, como uma corrida, afinal, estamos falando de diferentes seres humanos, com diferentes processos de aprendizagem, postos em diferentes contextos sociais, culturais, econômicos. Concordamos com a de interpretação de Piaget, por Castrogiovanni (2017, p.1) quanto as a questões educacionais, este, diz: “Cada sujeito aprende singularmente, isto é, os indivíduo constroem a sua própria realidade e não se apresentam conforme acreditam alguns professores, como sendo seres passivos.”

A realidade posta aos nossos estudantes moradores da periferia desagrada, indigna e as vezes abala, contudo, é preciso aproveitar o fato de que se está tendo acesso a estes estudantes considerando como oportunidade e não desagrado. Tendo

a oportunidade de proporcionar uma perspectiva diferenciada para eles, nestes momentos é preciso pensar no papel social da escola (COSTELLA, 2012b) e que este tem o dever de ensinar a aprender, tornando o ensino prazeroso ou minimamente uma boa experiência.

Assim, como na promoção social do educandos (FREIRE, 1978) que prevê alavancar xs estudantes para patamares superiores do que se encontram, possibilitando do mais simples escrever seu nome e desacomodar do seu local de oprimido. Posto isto, acredita-se que devemos apresentar todo nosso potencial enquanto profissionais, sabendo que diante das dificuldades, não será uma jornada fácil.

Estas discrepâncias sociais postas axs estudantes do ensino público e privado de Porto Alegre, influenciam diretamente nos processos de aprendizagens dxs alunxs aqui pesquisadxs, assim como nas possibilidades e limitações quanto ao letramento espacial. Das atividades aplicadas em cada uma das turmas observadas, contando uma história e solicitando axs estudantes que identificassem sua direita ou esquerda (teste de lateralidade), tendo em vista a orientação espelhada a deles (reversibilidade).

Nos resultados apresentados houveram 42 respostas assertivas, mas 91 equívocos ou situação onde nem foi possível compreender a solicitação. Para tornar mais profunda a discussão, e quem sabe responder ao questionamento principal da pesquisa⁸ foram elaborados gráficos e tabela com percentuais de modo a expressar os resultados, segue a Imagem 3.

⁸ “Qual a importância do desenvolvimento das relações espaciais projetivas, em alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que os mesmos leiam de forma letrada o espaço?”

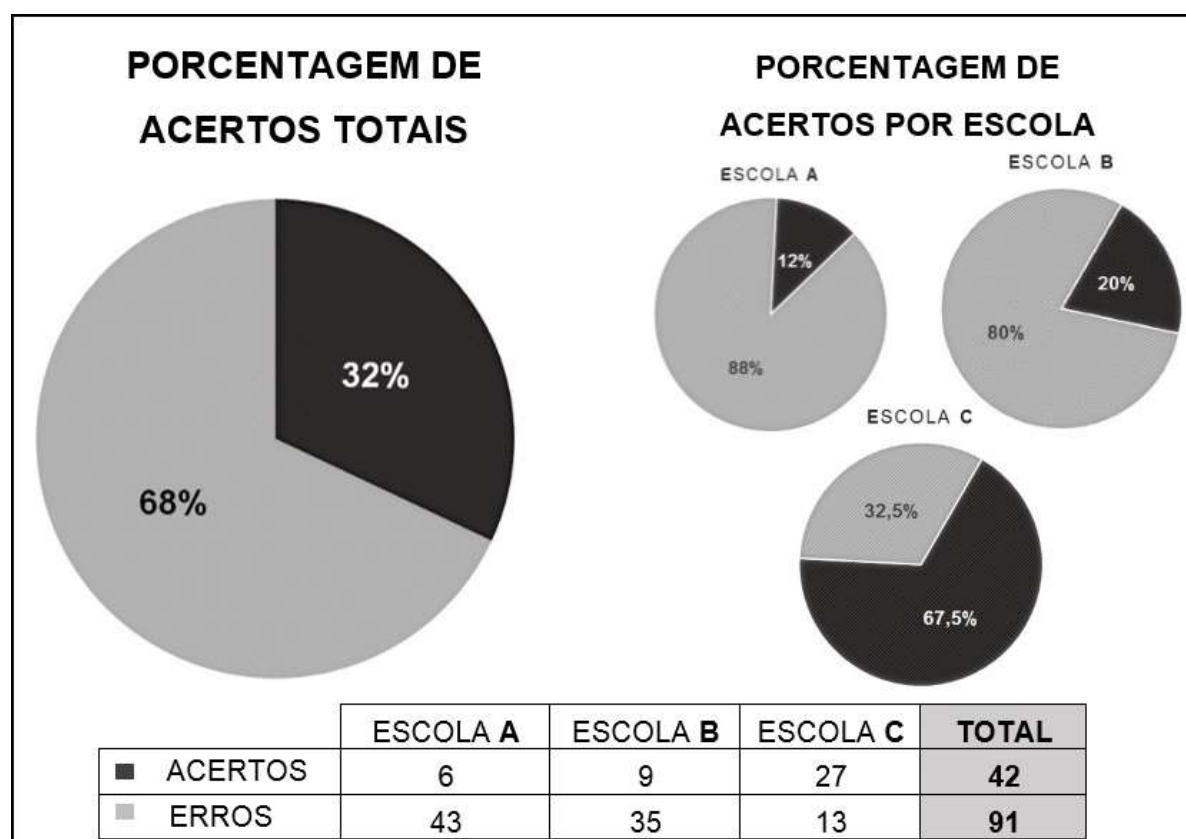


IMAGEM 3. Atividade aplicada nas turmas observadas. Porcentagem de acertos.

Fonte: da autora(2017).

Nas Escolas A e B as baixas porcentagens referentes aos acertos (12% na Escola A e 20% na Escola B), tornam evidente o fato das professoras basicamente não trabalharem o letramento espacial dxs alunxs (pelo menos não de forma refletida-criticamente), dentro das realidades já ratificadas, as professoras manifestaram voltar sua atenção nas aulas para o ensino de Português (alfabetização) e, menos, mas ainda aparente no ensino de Matemática. Enquanto na Escola C, em média ocorreram acertos de metade da turma ou mais, sendo uma porcentagem de 67,5% de acertos para 32,5% de erros. Nesta escola as professoras receberam formação continuada o que auxilia nas suas práticas, além da realidade posta onde xs estudantes recebem incentivos fora da escola (tem acesso à leitura, na compra livros; acesso a outras culturas e modos de vida, em viagens; acesso às tecnologias, internet, jogos, filmes), influenciando positivamente seus processos de aprendizagem, confirmando os valores expressos nos gráficos.

Percebendo que o letramento espacial dxs estudantes passa, também, pela reflexão sobre a formação dxs professorxs (como já apresentado no capítulo quatro),

assim, foi feito o questionamento quanto ao próprio letramento espacial, de modo a conferir se as professoras se sentiam aptas a letrar espacialmente xs estudantes. As respostas serão aqui apresentadas por meio da tabela que segue:

Perguntas referentes a formação das professoras	Sim	Em parte/pouco	Não
Você acredita saber se orientar?	3	2	1
Você acredita que aprendeu o suficiente de Geografia para ensinar?	2	1	3
Você considera a Geografia importante para os anos iniciais?	3	2	1

TABELA 3. Perguntas específicas professoras. Formação das professoras.
Fonte: da autora(2017).

Das seis professoras metade delas diz “saber se orientar”, posta esta pergunta como meio de compreender a presença das noções projetivas, onde é tomada a transferência da orientação corporal para a cartográfica. Contudo, apenas duas acreditam ter aprendido suficiente de Geografia pra ensinar (sendo esta professoras da Escola C, como já citado, apontaram em seus questionários ter participado de formação continuada na própria escola que lecionam). Observamos que nem todas reconhecem o letramento espacial, no ensino de Geografia, o que ficou evidente nas visitas onde ao comentarem que gostariam de ter mais possibilidade de ensinar Geografia, mas não haviam recursos, contudo, existiam mapas nas paredes da sala, o pátio disponível para atividades de observação solar.

Acreditasse que o recurso (por mais que não sido citado) que falta é a formação, o reconhecimento do letramento espacial como possibilidade de complemento para a alfabetização linguística e matemática – reflexão esta que passa pela formação dxs professorxs e consequentemente dxs estudantes. Reconhecemos assim como baixo (quase nulo) o domínio teórico das professoras das Escolas A e B, já na Escola C as professoras se reconhecem letradas, fazem uso do seu letramento e este foi reconhecido nas observações – fato refletido na porcentagem de acertos dxs estudantes.

Assim partimos para outro tópico, onde as professoras foram questionadas sobre quais conteúdos de Geografia recordavam-se dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como quais conteúdos ensinam. Cada professoras listou três

conteúdos, para cada pergunta, segue a tabela 4, com a sistematização das respostas.

Cite três conteúdos de Geografia que você aprendeu	Quantas vezes apareceu	Cite três conteúdos de Geografia que você ensina	Quantas vezes apareceu
Pontos Cardeais/ Lateralidade (Orientação)	5	Pontos Cardeais/ Localização (Orientação)	3
Relevo	3	Relevo (de Porto Alegre)	2
Cartografia	1	Paisagem (características; paisagem natural e construída)	2
Planetas (Sistema Solar)	1	Planeta Terra (Sistema Solar)	1
Hidrografia	1	Hidrografia	1
Solo	1	Bairro (Geo. Urbana)	1
Água	1	Pontos de vista	1
Ar	1	Região Metropolitana (Geo. Urbana)	1
Imigração	1	Rio Grande do Sul	1

TABELA 4. Perguntas específicas professoras. Conteúdos. Fonte: da autora(2017).

Foram (re)lembrados nove conteúdos⁹ em ambas categorias, destes somente três se repetem: Orientação, Hidrografia e Relevo. Observa-se, de modo geral, que por mais que as professoras reconheçam os conteúdos que lhes fora apresentado na sua discência, não os reconhecem ou não sabem como aplicá-los durante a docência - ainda fazendo o processo inverso, elas ensinam conteúdos que nem se lembram de ter aprendido.

Por exemplo, 5 professoras disseram ter aprendido sobre orientação na escola, mas somente 3 ensinam estes conteúdos, seja por que não “tem tempo”, pela falta de estrutura ou preparo. Sendo o conteúdo mais lembrado foi a orientação e dentro deste a lateralidade, pontos cardeais... noções espaciais... letramento espacial. Torna-se mais uma vez evidente a importância das noções espaciais - e para o

⁹ Na presente pesquisa considera-se cartografia como conteúdo distinto de orientação, pois entende-se que ao analisar os questionários e conversar com as professoras, foi feita, por estas distinção entre os conteúdos de modo a torná-los tópicos diferenciados. Além disso, para a autora, encontram-se estes temas na transição das noções projetivas com as demais e para a análise da pesquisa podem sim ser apresentados em tópicos distintos. Sabendo que a compreensão destes conteúdos, são consequência de um processo subsequente ocorrendo sem exclusão uns dos outros, assim como a compreensão dos conteúdos.

presente trabalho de conclusão, mais ainda as noções projetivas, afinal é a partir destas que os sujeitos passam da orientação corporal para orientação cartográfica.

Ressaltamos que o conteúdo cartografia, foi lembrado somente uma vez e na lista de conteúdos aprendidos, abrindo possibilidade para o questionamento: “Como pode essa amostragem, se todxs sabemos que a Geografia “estuda os mapas”?”. Fica perceptível, primeiro, o fato das professoras não aprenderam este conteúdo nos anos iniciais (certamente suas(seus) professorxs também não sentiam-se preparadxs para tal).

Segundo, elas não se sentem preparadas para aplicar este conteúdo, visto que nem a professora que o lembrou, disse ensiná-lo. Acredita-se que se houvesse ocorrido o letramento espacial de mais professoras, seriam encontrados mais similaridades nos conteúdos aprendidos, pois estes teriam sido significados e assim poderiam ser trabalhados.

Além de refletir sobre os processos de aprendizagem (inseridos nestes o letramento espacial) dxs estudantes, ao refletir a formação das professoras evidencia-se maior gravidade, pois letrar umx adultx que já passou pelas as noções espaciais de modo defasado torna-se necessário um trabalho mais atendo para resolver as discrepâncias. Ou seja, xs professorxs precisam ser letradx espacialmente, dada por formação continuada, cursos, especialização, mas principalmente pelo exercido crítico reflexivo da profissão, pois é necessário compreender que além de buscar seu letramento, precisam estar aptas a letrar xs estudantes.

O facto das necessidades de formação serem identificadas pelos professores, em ligação estreita com o desenvolvimento curricular e a organização da escola, favorece a participação dos diversos actores na vida da instituição e a emergência de práticas democráticas (SOMEKH, 1989 apud NÓVOA, 1992, p.29).

O trecho acima exemplifica por que questionamentos apresentados na pesquisa como “Você considera o ensino de Geografia importante para os anos iniciais. Por quê?” e “Qual o conteúdo de Geografia mais difícil de ensinar?”, se fazem importantes e definitivos, afinal para se (re)pensar o ensino de Geografia é preciso escutar xs professorxs que estão no “front”, que trabalham 20 ou 40 horas, sem previsão de tempo para planejar, cobrança de supervisores, recebendo parcelado que sofrem indiretamente com os problemas familiares vividos pelxs estudantes.

Assim a noção de participação¹⁰ (NÓVOA, 1992, p.30) na formação dos profissionais docentes é de fundamental importância, pois cabe ao professor - a árdua tarefa de - (re)inventar-se constantemente (diariamente), diante das (a)diversidades que encontra, participar de todas as etapas de formação faz parte do (e o faz um) ser reflexivo. Igualmente gostaríamos de deixar expressamente nítido que a proposta do projeto não é uma simples análise (nos moldes de julgamento) que tenta culpabilizar os professorxs pelas mazelas encontradas na sua jornada profissional e proposta de cobranças fundamentadas em metas irreais, mas sim propor e reiterar a noção de participação.

Visto isto, se faz de extrema importância pensar a formação continuada, que, assim como diz Nóvoa (1992, p.22) sobre o sistema educativo português “A formação continuada deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho...”, ou seja, serve como fortalecimento para não somente a formação dos professores, mas todo o sistema que o engloba (a qualidade do ensino, a infraestrutura da escola, o potencial social, a comunidade no entorno, os estudantes). Além disso ao acreditar/compreender que o ensino/aprendizagem não é um processo finalizado. Entendimento que cabe perfeitamente também para o letramento espacial, pois acreditasse que para este não existe período de duração, mas sim enquanto a pessoa se colocar a dispor do ensino, estará apta a aprender.

Buscando meios de solucionar esta problemática, tornou-se de extrema importância observar as aulas; aplicar a atividade; sistematizar os dados; ler e reler os questionários e pontuações feitas; para compreender o desenvolvimento das relações espaciais projetivas, nestes alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde a maioria (68%) não apresentou a presença do letramento espacial, a partir do teste de lateralidade (noções de direita e esquerda) diante da reversibilidade (estando espelhados a quem fez a pergunta).

Posto isto, conclui-se que estão sendo letrados espacialmente apenas, os alunos da Escola C. Aos alunos das Escolas A e B, fica nítido a inexistência de seu letramento, nas colocações já apresentadas sobre as condições sociais, econômicas, educativas que encontram-se os estudantes do ensino público de Porto Alegre. Torna-

¹⁰ Noção de participação refere-se ao conceito utilizado por Antônio Nóvoa, que expressa a importância do professor ser protagonista ativo de todos os processos e formação: concepção, acompanhamento, regulação e avaliação.

se preocupante, pois, no futuro estxs encontrarão maiores dificuldades (e talvez não serão capazes) de produzir uma leitura cartográfica. Para xs alunxs da Escola C a perspectiva se põe melhor, onde no futuro continuando com professorxs que contribuam com seu letramento espacial estarão aptxs a compreender mapas, cartas, paisagens.

Para ambos grupos de estudantes a formação a partir do letramento espacial se faz necessária, pois acreditamos que os conteúdos (geográficos, matemáticos, linguísticos...) são concomitantes e indissociáveis. E especificamente para o ensino de Geografia a necessidade de um ensino crítico reflexivo, a partir do letramento espacial, se faz mais gritante do que nunca, assim, buscar melhorar as condições das instituições e docentes (e a educação de forma geral) é o que possibilitará que estxs alunxs leiam de forma letrada o espaço.

6. CONCLUSÕES PARCIAIS

Durante a pesquisa permanecemos a pensar/refletir o ensino de Geografia e como este está posto para xs estudantes de Porto Alegre. Do que foi evidenciado, nada apresentou-se de modo a surpreender, nem do ponto de vista positivo, quanto negativo. Podemos apresentar o que foi evidenciado a partir de duas perspectivas.

Na primeira a perspectiva, xs estudantes do ensino público, saberão que o ensino de Geografia existe a partir do sexto ano do Ensino Fundamental - quando se torna período, quando é solicitado caderno específico, quando se torna “prova” – e o que será apresentado depende dx profissional postx a frente desta disciplina. E estx profissional (refém de uma realidade nada favorável) precisará “criar” das adversidades e de acordo com a centelha de ânimo-coragem-esperança que ainda lhe cabe.

Axs estudantes cabe vencer as adversidades cotidianas e sobrando e disposição para tal, significar o que está lhes sendo apresentado. Para estxs acredita-se ser o letramento espacial fundamental, pois, a partir dos embasamentos desta proposta será possível fomentar (e corroborar) na significação dos seus conhecimentos – para que assim estxs sejam auxiliá-lxs a criar, viajar, imaginar e quiçá ampliar seus horizontes.

Na segunda perspectiva, no ensino particular, temos uma visão que pode ser lida como “amena”, estudantes que reconhecem o ensino de Geografia (seja nos termos ou na significação) a partir do incentivo à formação dxs professorxs, além do lazer com suas famílias. Para estxs o letramento espacial cumpre seu papel trazendo nas suas experiências, possibilidades reais (nas viagens, nos idiomas, no encontro com outras culturas, nos filmes, comidas) de re-conhecer e significar o espaço (mundo) a sua volta (e mais adiante).

O letramento espacial se trabalhado de modo correto emancipa de pensamentos e visões retrógradas e danosas, pois encoraja o diferente, o pensar além do que está disposto. Mesmo com suas diferenciações para ambas realidades está posta a frase de Castrogiovanni (2009, p.13), “É urgente teorizar a vida, para que o aluno possa compreendê-la e representá-la melhor e, portanto, viver em busca de seus interesses.”.

Compreendidas as diferentes realidades, a dedicação e empenho dxs docentes deve ser igualitária a ambas as redes de ensino, é preciso buscar identificação com os processos e saber onde se enquadra melhor sua linha de trabalho. Afinal, enquanto profissionais devemos pensar a licenciatura como escolha e aperfeiçoamento e não aceitando meias verdades impostas sobre nossa profissão.

Das realidades postas no recorte da pesquisa, todas professoras continuam a “reclamar” das suas turmas, das infinitas reuniões pedagógicas, das atividades de fim de semana, no entanto, jamais deixam de se dedicar axs alunxs e projetos propostos. Existem diferenciações na compensação financeira que fugindo do que está posto no imaginário popular, não é tão mais atrativa no ensino particular, entretanto, na atual conjuntura não sendo paga com parcelamento, põe-se com real encanto. Relevante ressaltar que pela primeira vez a estabilidade do funcionalismo público não atrai profissionais, afinal, o panorama político-econômico apresentado no país é de desmantelamento dos setores públicos, com o sucateamento das estruturas, e este só faz desacreditar a carreira do professorado no ensino público.

Dentre as mazelas até então apresentadas, alegra poder relatar que as possibilidades não são limitadas no ensino público - tanto quanto não são no ensino privado. As dificuldades vivenciadas são diferenciadas, mas existem em ambas perspectivas, pode nos ser mais impactante, ouvir que um aluno de dez anos trabalha para auxiliar no sustento dos pais que estão em situação de moradores de rua, enquanto ele vive com a tia, do que um pai ausente que diante de seus milhares compromissos, não tem tempo e tantas vezes terceiriza o seu papel de pai – ainda que postas de modos diversificados ambos os casos são problemáticos, e irão refletir em sala de aula e nos processos de aprendizagem destxs estudantes.

Foram apresentadas durante a pesquisa diferentes perspectivas para análise – das quais dentre as já citadas - acreditasse ser importante retomar o “acordo social” que propõe à escola (e dentro desta, mais especificamente a sala de aula) como local exclusivo de ensino. As problemáticas postas neste “acordo” não infinitas, pois, tornar o ensino exclusivo à sala de aula quando se possui momentos próprios para lazer, descanso, divertimento, facilita o fato de que em sala de aula xs alunos já estão prontos para um momento calmo, reflexivo – contudo, as idas a museu, cinema, livrarias, parques (...) instigam e incentivam de formas mais agradáveis que a própria sala de aula, tornando-a involuntariamente pouco atrativa.

Em outra perspectiva, pode-se fazer a leitura desta responsabilidade exclusiva da educação a escola, como benéfica, pois estará assim pré-definido que a sala de aula exige uma conduta fechada, além de que na escola as pessoas ali postas já estão preparadas para educar, então aparentemente torna-se lógico o “acordo social”, contudo, esta análise se põe rasa. Pois, afasta a oportunidade de reconhecer o aprendizado fora da escola – seja no pátio, na horta da escola, no passeio no parque com a família, assistindo um filme, conversando com os avós – toda e qualquer situação que fuja dos padrões impostos por este “acordo” acaba por não ser reconhecido como conhecimento; como aprendizado.

Se faz urgente reconhecer que o conhecimento/aprendizado está posto de formas diversas, os saberes são diversos (TARDIFF, 2010), acreditando nesta afirmação, partimos para as possibilidades identificadas durante a pesquisa. Em primeiro lugar, acreditasse que a educação por si só “movimenta”, afinal o ensino é desenvolvido a partir do desequilíbrio (PIAGET, 1971) da desacomodação (FREIRE, 1987), e ao letramento espacial está conferido capacidade de aperfeiçoar/criar/modificar (com) o Ensino (e a) de Geografia - assim gostaríamos de avigorar que só Geografia não faz todo o ensino, mas o ensino é muito pouco sem a Geografia.

Acredita-se que o conhecimento, por si só é inter/transdisciplinar quando um pai ensina a sua filha os motivos para se cortar o coração de uma bananeira, por mais empírico, experiencial ou qualquer outro modo de conhecimento (que tantas vezes é deslegitimado pelo cientificismo), este é conhecimento também. E numa simples explicação de pai para filha, está sendo apresentado conhecimentos de botânica, pedologia e também Geografia.

Enquadra-se assim no letramento espacial, possibilidades de transdisciplinaridade, ainda mais quando apresentado nos anos iniciais e havendo a devida formação dxs docentes - responsáveis por proporcionar o letramento dxs alunxs. Onde através da pedagogia é possível ensinar/aprender Literatura, Geografia, História, Matemática, idiomas, e outras infinitas possibilidades.

Estas afirmações são feitas não só acreditando, mas experienciando, uma vez que, a presente pesquisa “surgiu do pó de giz”, traçada numa modesta trajetória acadêmica que iniciou-se muito antes do desejo pela Geografia, mas sim no desejo pela licenciatura. Que na graduação tomou vida no subprojeto PIBID Geografia da

UFRGS, nos textos sobre Geografia nos anos iniciais¹¹ e nos projeto sociais desenvolvidos até aqui.

Do que foi apresentado nas observações, quase tudo está no capítulo cinco, mas não integralmente, assim, ocorrido fato intrigante que gostaríamos de relatar. Pois, ao entrar em uma das escolas visitadas e receber falas como: “tente não se apavorar com a realidade”, “aqui não temos a estrutura que você está acostumada”, observou-se colocar x professorx-pesquisadorx em um patamar desconexo ao da escola.

Porém, ao ocorrer o encontro com uma ex-aluna do pré-vestibular popular PEAC, que reconheceu a autora, na mesma sala de coordenação pedagógica, trazendo cumprimentos e relatando encontrar-se no primeiro semestre de licenciatura em História - impossível descrever alegria em reencontrar uma aluna (agora colega) nesta situação. Preocupa identificar o choque da coordenado ao presenciar a situação, pois evidencia que a pesquisa ainda se põe distanciada da escola e assim assume-se parte da culpa por parte da universidade de modo que necessita-se mais do que nunca aproximar as realidades. Acreditamos ser possível estar no “front” e elaborando pesquisa, afinal trabalhamos com a noção de participação, lembrando o professor Nóvoa (1992, p.31): “Os professores têm de se assumir como produtores da (sua) profissão.”

Por fim, mas não de menos relevante, se faz importantíssimo continuar a lutar por um ensino de qualidade, para que não tenham-se que se contentar com uma situação “menos pior” tanto no ensino público quanto no ensino particular. Precisamos de um ensino que promova, que valorize os conhecimentos prévios dos discentes, afinal, “Sabemos ser fundamental proporcionar situações de aprendizagem que valorizem as referências dos alunos no espaço onde interagem” (CASTROGIOVANNI e COSTELLA, 2016, p.50). Precisamos de professoras e professores que acreditem e compreendam esta necessidade e façam da sua profissão uma interminável crítica-reflexiva, que alce suas possibilidades e inevitavelmente as de seus(suas) estudantes.

¹¹ Tornasse relevante ressaltar as obras: “Conversando e contando Histórias, Recriando Lugares: Geografia, Literatura e Educação Infantil” de Aurea da Cunha Marandola e Eduardo Marandola Jr. In. Revista Criança: do Professor de Educação Infantil. Edição nº 38, jan.2005.

“As crianças suas infâncias e suas histórias: Mas por onde andam suas Geografias?” de Jader Janer Moreira Lopes. In. Educação em foco: Revista de Educação UFJF. V.13, nº2. Set/Fev de 2008/2009 (semestral). Editora UFJF, Juiz de Fora, 2009.

Assim com é preciso pensar e repensar os processos de aprendizagem, para compreendê-los e tornar mais adequado o ensino que vamos construir (em com) junto com estxs, sem esquecermos que inserido neste pensamento, proporcionando um universo de possibilidades está apresentado, o letramento espacial.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. **PNE 2014-2024:** Linha de Base/Diretoria de Estudos Educacionais. Brasília: MEC/INEP/DIREDE, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Do Livro Didático – PNLD 2010.** Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional Do Livro Didático - PNLD 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais**, ética /PCN/ Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CALLAI, H. C. **Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.** Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
- CASTROGIOVANNI, A. C.; COSTELLA, R. Z. **Brincar e Cartografar com os diferentes mundos geográfico: a alfabetização espacial.** 2. ed. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2016.
- CASTROGIOVANNI, A. C. **A teoria construtivista... o construir a Geografia.** Boletim Gaúcho de Geografia, Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, n. 19, 1992. p. 05-17.
- _____. **Apreensão e compreensão do espaço geográfico.** In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. (Org.). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 36- 42.
- COSTELLA, R. Z. **O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais.** 2008. 202 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- _____. **Escola: Espaço de responsabilidade social.** Revista Trajetória Multicursos, Osório, v. especial, p. 77-90, 2012a.
- _____. **Habilidades e competências no contexto da diversidade.** Apresentação conferência: Santa Maria/RS, out, 2012b. Disponível em: <www.santamaria.rs.gov.br/inc/25outtarderoselane-zordan.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2017

_____. **A construção do conhecimento em Jean Piaget e os mapas mentais: a leitura de alunos em diferentes realidades.** Revista FSA, Teresina, v. 10, n. 3, p. 80-96, Jul./Set. 2013.

COUTO, M. A. C. **Ensinar Geografia na escola pública e hoje.** In: SACRAMENTO, A. C. R.; ANTUNES, C. F.; SANTANA FILHO, M. M. de (Org.). Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Editora Consequência, 2015. p. 109-130.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO. **Censo Escolar da Educação Básica 2016.** Porto Alegre, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico: questões e propostas.** São Paulo: Editora Contexto, 2008.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

MARASCA, Maristela. **Os desafios da Geografia no 6º ano do ensino fundamental.** 2013. 47 f. Monografia (Graduação) - Curso de Geografia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2013.

NÓVOA, A. **A formação de professores e profissão docente.** In: Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

NUNES, A. C. **As dificuldades de ensinar Geografia.** Revista Londrina, Londrina, v. 13, n. 1, jan/jun., 2004.

OLIVEIRA, E. D.; CAMPOS, M. A. F. **Análise do Ensino de Geografia no Ensino Fundamental no Município de Portalegre – RN.** Revista Geotemas, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, v. 1, n. 2, p. 101-117, jul./dez., 2011.

PAGANELLI, T. I.; ANTUNES, A. R.; SOIHET, R. **A noção de espaço e de tempo – o mapa e o gráfico.** Revista Orientação, São Paulo, n. 6., 1985, p. 1- 12.

PAGANELLI, T. I. **Para a construção do espaço geográfico na criança.** In: ALMEIDA, R. D. de. Cartografia Escolar. São Paulo Contexto, 2007, p. 43 – 70.

PENA, R. F. A. **"Categorias da Geografia".** Site Brasil Escola. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/Geografia/categorias-Geografia.htm>>. Acesso em 30 de set. de 2017.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**. trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A representação do espaço na criança**. trad. Bernardina de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PIRES, V. R. **O significado da leitura do espaço por intermédio de proposta de letramento cartográfico nos anos iniciais**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

REGO, L. L. B. **Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alfbsem.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro de 2016.

SANTOS, K. P. **Geografia: Ensino e Neurociência**. 2015. 186 f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 11. reimp. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

SOUZA, M. L. de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

VASCONCELOS, A. T. de. **Pré-Vestibulares Populares: Currículo e Ensino de Geografia em Disputa**. In: ENANPEGE, 2017. Porto Alegre, Anais... Porto Alegre: ENANPEGE, 2017. Disponível em: <<http://www.enanpege.ggf.br/2017/anais/arquivos/GT%2014/1903.pdf>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2017.

VESENTINI, J. W. **O ensino de geografia na escola do século XXI**. In: Repensando a Geografia Escolar para o Século XXI. Campinas: Papirus, 2004. p.69 -112.

APÊNDICE A – Questionário docentes.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)
QUESTIONÁRIO DOCENTES

QUESTÕES PESSOAIS

1. Formação (local/ano de entrada e conclusão): _____

2. Quanto tempo atua como docente(ano/local)? _____

3. Quanto tempo atua na escola atual: _____

4. (Para professoras(es) do ensino público) Já atuou no ensino privado? Se sim, por quanto tempo (ano)? _____

4.1. (Para professoras(es) do ensino privado) Já trabalhou no ensino público (estadual ou municipal)? Se Se sim, por quanto tempo (ano)? _____

5. Você pode citar alguma diferença ou semelhança entre o ensino público e privado? E como você sente que isto afeta(afetou) seu trabalho? _____

QUESTÕES ESPECÍFICAS

1. Para você o que é letramento? _____

2.Você acredita saber se orientar? Explique. _____

3.Você considera a Geografia importante para os anos iniciais? Explique.

4.Cite três conteúdos de Geografia que você se lembra de ter estudado nos anos iniciais:_____

5.Cite três conteúdos de Geografia que você ensina:_____

6.Com que frequência a Geografia está presente em suas aulas (quantas vezes por: semana/mês)? _____

7.Você utiliza instrumentos geográficos em suas aulas? Quais? Com que frequência? _____

8.Na sua opinião qual conteúdo de Geografia é mais difícil de ensinar? Por quê?

9.Você acredita que aprendeu o suficiente de Geografia para ensinar? Por quê?
